

GRZEGORZ CHOMICKI

Uwagi na temat umiejscowienia historii w projekcie *Podstawa programowej*

Dokument tak złożony, jak *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, oceniać można z wielu punktów widzenia. Po pierwsze można sobie zadać pytanie, czy wywiera ona znaczący wpływ na realne procesy nauczania, zachodzące w szkole. Wpływ ten będzie tym większy, im bardziej szczegółowa i wszechogarniająca będzie *Podstawa*. Tworzenie takiego dokumentu wywołałoby jednak fundamentalną dyskusję nad pluralizmem edukacji, swobodą autorskiej inwencji programowej i wieloma innymi kwestiami, ze światopoglądowymi włącznie. W przypadku przedmiotów społecznych pojawią się oczywiście problemy natury ideowo-ideologicznej. Czy należy *Podstawie* nadawać postać bardzo dokładnej dyrektywy? Jednolite i wysoce skonkretyzowane programy nauczania, opracowywane na szczeblu centralnym, mieliśmy przez cały okres PRL-u i niezbyt ciepło wspominaliśmy ówczesny, „nakazowo-rozdzielczy” system kierowania oświatą. Nie od rzeczy byłoby jednak zauważyć, że i w tamtych czasach absolwent szkoły X, edukowany przez nauczyciela Y, bardzo różnił się poziomem wiedzy i intelektualnych sprawności, nabytych w trakcie kursu historii, od absolwenta szkoły Z, uczonego przez nauczyciela Q, a działo się tak pomimo pełnej programowej i podręcznikowej uniformizacji. Są to obserwacje truistycznej natury, ale chyba warto sobie uświadamiać, że ostatecznie o poziomie i efektywności nauczania decydują wzajemne relacje pomiędzy nauczycielem i jego uczniami oraz klimat intelektualno-wychowawczy panujący w konkretnej placówce oświatowej. Centralistyczne zarządzanie może niemało popsuć tam, gdzie dzieje się dobrze, ale niewiele naprawi tam, gdzie na co dzień w salach lekcyjnych i pokojach nauczycielskich dzieje się źle.

Forsowne dążenie do zmiany *Podstawy* zdaje się jednak wypływać z założenia, że decyduje ona o efektywności nauczania i skuteczności wychowawczej szkoły. Obawiam się, że w przypadku historii, tak nie jest. Wielkie znaczenie mają bowiem takie czynniki, jak:

- kondycja organizacyjna szkoły, w tym zwłaszcza liczebność klas (grup uczniowskich);
- przydział godzin na poszczególne przedmioty nauczania, nadający im stosowną rangę;

- możliwości odpowiedniego prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, zarówno dla uczniów uzdolnionych, jak i wymagających indywidualnej pomocy, zaniedbanych przez rodzinę lub z dysfunkcjami powodującymi trudności w nauce;
- ogólny klimat wychowawczy, tym lepszy, im stabilniejsza i systematyczniejsza jest praca szkoły, a polepszany m.in. dzięki regularnej współpracy z samorządem, organizacjami regionalnymi, instytucjami artystycznymi itp.), angażującej społeczność uczniowską w sprawy najbliższego otoczenia;
- prestiż i autorytet nauczycieli, wynikający z cech osobowościowych, kwalifikacji merytorycznych i metodycznych, a także roli odgrywanej w środowisku i uplasowania w hierarchii społecznej (prawidłowa ocena pracy, premiowanie autentycznych osiągnięć pedagogicznych, podwyższenie statusu socjalnego);
- motywacja do nauki, wypływająca z ogólnych nastrojów społecznych, intelektualnej atmosfery panującej w poszczególnych środowiskach oraz mentalności i morale formalnych i nieformalnych grup młodzieżowych (organizacji, subkultur).

Głoszenie poglądu, że zmiana jednego dokumentu – przy równoczesnym utrzymaniu liczebności klas licealnych na poziomie 32–36 osób, ustawicznym destabilizowaniu szkół i dalszym zniechęcaniu nauczycieli do pełnienia ich trudnych i odpowiedzialnych ról społecznych, spowoduje uzdrowienie polskiej oświaty oraz podniesie wyniki maturzystów, to albo fałszywa propaganda, albo przejaw myślenia życzeniowego.

Mankamenty obowiązującej obecnie *Podstawy* wytknięto wielokrotnie. Gorące emocje towarzyszące społecznej debacie edukacyjnej, raczej publicystyczno-politycznej niż pedagogiczno-dydaktycznej, nie sprzyjają jednak racjonalizacji oceny poszczególnych składników systemu, w tym rzeczywistej roli aktualnej *Podstawy*. Przedstawiony przez MEN projekt w wielu punktach wstydliwie daje sygnał do odwrotu z pozycji, które miały być trwałą zdobyczą wielkiej reformy przełomu tysiącleci. Tymczasem do egzaminu maturalnego przystąpiło jak dotąd zaledwie parę roczników abiturientów edukowanych w nowy sposób i nie dokonano jeszcze kompleksowej analizy wyników ich kształcenia. Najgorętsza krytyka dotyczy egzaminów zewnętrznych, między innymi dlatego, że potknięcia (faktyczne, jak i wyolbrzymiane) komisji egzaminacyjnych są wdzięcznym tematem medialnym. Warto jednak zauważyć, że w krótkiej historii egzaminów maturalnych to przy nich właśnie najwięcej majsterkowano i doraźnie manipulowano ich zasadami z pobudek politycznych. Bogaty dorobek koncepcyjny lat dziewięćdziesiątych nie znajduje w obecnej maturze z historii właściwego odbicia.

Należy także zdawać sobie sprawę z faktu, że masowe egzaminy zewnętrzne nie wystarczają do wyciągania ostatecznych wniosków o efektywności pracy

szkoły, bowiem narzędzia egzaminacyjne niekoniecznie odpowiednio i wszechstronnie ukazują osiągnięcia absolwentów. Wydaje się również, że najwięcej nieporozumień rozgrywa się wokół interpretacji standardów egzaminacyjnych. Te zaś w przypadku historii są wysoce enigmatyczne i prawie nie dają odpowiedzi instruktywnych ani przygotowującym się do egzaminu, ani egzaminującym. Być może zamiast pisać nową *Podstawę* należało dookreślić i uszczegółowić standardy, zdejmując (ewentualnie) trud ich przygotowania z barków CKE?

Warto też wspomnieć o aspektach organizacyjno-społecznych szykowanej zmiany. Będzie to kolejna z serii operacji kosztownych w znaczeniu dosłownym i przenośnym. Na przykład pochopna weryfikacja podręczników może w paradoksalny sposób zmieść z rynku księgarskiego (również wtórnego) wartościowe i już wypróbowane publikacje, promując książki produkowane pospiesznie, byle opatrzone zostały w nadruk: „zgodne z najnowszą *Podstawą*”. Jak to się ma do szczytnych deklaracji na temat gospodarności i oszczędzenia społeczeństwu, a zwłaszcza wielodzietnym rodzinom, zbytecznych wydatków?

Nie znaczy to, że nie należy prowadzić studiów zmierzających do ewaluacji i poprawienia dokumentów programowych, tak aby mogły lepiej spełniać swoją rolę. W obecnej sytuacji, kiedy nic nas nie nagli, taki proces powinien przebiegać planowo, jako wieloetapowy program badawczo-wdrożeniowy, z szerokim dostępem do częściowych rezultatów i wielokrotnym, odroczonym wartościowaniem proponowanych rozwiązań. Przy całym szacunku dla osób, które weszły do zespołu piszącego projekt *Podstawy*, legitymujących się zapewne wysokimi kompetencjami, nie byłbym skłonny wróżyć powodzenia pracom prowadzonym w utajnieniu i gorączkowo, bez zapewnienia akceptacji ze strony zainteresowanych środowisk choćby ogólnych idei i koncepcji wstępnych. Dla przykładu: tworzenie angielskich czy duńskich założeń programowych trwało po kilka lat i było procesem, w którym zrealizowano wiele częściowych studiów przygotowawczych, angażując w nie znaczącą część środowiska oświatowego. Nie przyniosło to skądinąd tym krajom ani absolutnego błogostanu edukacyjnego, ani powszechnego zachwyty dla wypracowanych reguł, zdaje się jednak wskazywać właściwszą drogę postępowania niż konspiracyjne forsowanie programowego „zamachu stanu”. Konstytucję 3 Maja udało się skrycie napisać i podstępem zatwierdzić, ale nie powiodła się jej obrona.

Beztroskie burzenie tradycji jest dla szkolnictwa (jak dla każdej społecznej instytucji długiego trwania) wysoce niebezpieczne. Wprowadzenie trójdzielnosci systemu z *novum* w postaci gimnazjów nie okazało się krokiem we właściwym kierunku. Obecne budowanie koncepcji programowej, która nie mieści się w jednym etapie edukacji, lecz ma zostać „dokończona” gdzieś i kiedyś później w „postgimnazjum”, jest próbą opuszczenia trudnej do obrony „reduty gimnazjalnej” bez wywieszania białej flagi i wysadzania szanów w powietrze. Niestety jest to pomysł wysoce osobiwy i to w pejoratywnym tego słowa znaczeniu. Jeśli

nauczyciele realizujący w gimnazjum programy liniowe (jak chronologiczny program nauczania historii) nie są w stanie dokończyć kursu, to zamiast przeciągać go na kolejny rok nauki w innej już szkole, należy zwyczajnie dodać godzin lekcyjnych w cyklu gimnazjalnym, w wymiarze pozwalającym na zrealizowanie materiału, wzmacniając przy tym nakaz osiągnięcia odpowiednich cezur na zakończenie klasy pierwszej i drugiej oraz systematycznej realizacji programu klasy III. Być może należałoby wzmocnić nadzór nad właściwą realizacją tych norm ze strony dyrektorów, rad pedagogicznych albo w większych szkołach zespołów przedmiotowych. Jest to rozwiązanie logiczne i rozsądne. Właściwe rozłożenie i zaakcentowanie pewnych wątków w nauczaniu historii przynosi oczywiście korzyści dla wykształcenia ogólnego, lecz będzie realne tylko, jeśli historyk otrzyma do dyspozycji minimum 8 godzin w cyklu gimnazjalnym (czyli tyle, ile miał dawniej w podstawówce w klasach V–VIII). Przy okazji warto się zastanowić nad dziwną – według omawianego projektu – specjalnością nauczyciela gimnazjalnego – historyka „do pierwszej wojny...”. Może powinniśmy specjalnie uruchomić uniwersyteckie kształcenie tego rodzaju historyków *nie-najnowszych*?

Historia jest nauką macierzą, z której zrodziły się wszystkie współczesne dyscypliny społeczne i politologiczne, a jednocześnie w wydaniu szkolnym nadal stanowi najlepsze pole integracji treści z wszystkich tych dziedzin, o najszerzej pojętej edukacji kulturalnej nie wspominając. Każdy opis aktualnego procesu ekonomicznego, społecznego lub politycznego jest zakorzeniony w odniesieniach do przeszłości – bliższej lub dalszej. Historyk może doskonale ukazywać fundamenty współczesnej ekonomiki, demonstrując mechanizmy rozwoju Holandii w XVI i XVII wieku, albo Wielki Kryzys lat trzydziestych, a do kształtowania podstaw przedsiębiorczości posługiwać się przykładami międzywojennego ruchu spółdzielczego lub wielkopolskich stowarzyszeń gospodarczych z XIX stulecia. Humanizm, humanitaryzm i doniosłość postaw prospołecznych to wątki przewodnie nauczania historii – od starożytnego powstania Spartakusa do rewolucji Solidarności. Historia jest niezwykle zasobna w treści kształcące i wychowawcze i pozwala bardzo elastycznie dobierać potrzebne elementy wiedzy i sprawności intelektualno-warsztatowe. Warunkiem jest nadanie jej rangi jednego z przedmiotów głównych, odzyskanie swobody gospodarowania czasem lekcyjnym i możliwości sięgania do aktywizujących i problemowych metod nauczania, z których obecnie nawet najlepsi nauczyciele rezygnują, bo zmuszono ich do pośpiesznego przerabiania materiału pod presją nadciągających *egzaminów doniosłych*.

Tradycyjny program nauczania typu *sylabus* stanowi spis treści, które powinny zostać zrealizowane przez nauczyciela. Obecnie większość państw europejskich odeszła od tego modelu, tworząc bardziej rozbudowane opracowania typu *curriculum*. *Curriculum* (w tym znaczeniu) to spójna i kompleksowa struktura celów, treści, strategii dydaktycznych oraz opisów zamierzonych wyników nauczania. Katalogi celów uzyskują w takim ujęciu konstruk-

cję taksonomiczną, wyraźnie pokazującą, jakiego rozwoju oczekujemy w zakresie poszczególnych kategorii wraz z przechodzeniem uczniów na wyższe etapy edukacji.

Z tych względów w nowej *Podstawie* należałoby zdefiniować i odrębnie zapisać cele kierunkowe, etapowe i cząstkowe, pokazując zróżnicowanie poszczególnych perspektyw edukacyjnych, a także zdefiniować specyficzne (właściwe dla przedmiotu) i uniwersalne umiejętności (kompetencje), które winien kształtować nauczyciel. W opisie osiągnięć należałoby zaznaczyć, że ich poszczególne kategorie mają zróżnicowane pułapy – od zadowalającego do wybitnego (celującego), oraz możliwie wyraźnie pokazać, przynajmniej na kilku przykładach, jak przełoży się to na język wymagań egzaminacyjnych. Także przykładowe opisy standaryzowanych osiągnięć dla pewnych tematów, chociażby takich, które odgrywają kluczową rolę w procesach europejskiej (zawierającej także polską) enkulturacji i uświadamiania tożsamości cywilizacyjnej, czy też wychowania w duchu świadomości patriotycznej i obywatelskiej (jak geneza, symbolika, wspólnotowa rola ważnych rocznic i świąt narodowych), powinny się znaleźć w *Podstawie*.

W projekcie *Podstawy* dydaktyka historii niepokoi terminologia. W pierwszej wersji każdy z *Etapów* zaczynał się od *Wymagań ogólnych*. Obecnie (być może pod wpływem uwag nadesłanych w czasie kwietniowej dyskusji do MEN) w tym miejscu znalazł się nagłówek: ***Cele kształcenia – wymagania ogólne***. Niewiele, albo i wcale, nie zmienił się jednak tekst pod tym nagłówkiem. Dydaktycy zwykli rozróżniać dwie kategorie celów. Cele ogólne, które stanowią zapowiedź tego, na czym będą polegały oddziaływania nauczyciela na ucznia, stylizuje się za pomocą rzeczowników odsłownych (celem nauczania jest: zapoznanie, rozwijanie, kształtowanie, umacnianie, etc.). Są to sformułowania sugestywne, bo przedstawiają posłannictwo szkoły, przedmiotu i nauczyciela. Natomiast cele operacyjne stanowią wynik taksonomicznego zhierarchizowania zadań i spojrzenie na proces kształcenia od strony jego rezultatów, czyli oczekiwanych zachowań ucznia, nie zaś zamierzeń pedagogów. Zabiegowi temu towarzyszy przestylizowanie zapisów; zamiast rzeczowników odsłownych używa się tzw. czasowników operacyjnych. ***Cele kształcenia – wymagania ogólne*** zdają się stanowić katalog celów etapowych, ale spisanych na sposób zoperacjonalizowany, a z nazwy są nowinkarską hybrydą terminologiczną.

Dziwi też powtórzenie tego samego katalogu celów (*wymagań ogólnych*) na początku etapów IV podstawowego (s. 61) i IV rozszerzonego (s. 64). Oznaczałoby to, że w powszechnej edukacji historycznej – nie tylko licealnej, lecz „pogimnazjalnej” zawodowej, także dokończającej program gimnazjalny – chcemy osiągnąć na poziomie elementarnym to samo, co następnie z młodzieżą świadomie wybierającą humanistyczny profil rozszerzony. W ten sposób albo zbyt wiele oczekiwać będziemy od wszystkich „pogimnazjalnych pierwszaków”, albo nie

doszacujemy możliwości „humanistycznych wybrańców” z klas II i III LO. Oczywiście zachodzi raczej ten pierwszy przypadek.

Uwagi szczegółowe mogłyby dotyczyć konkretyzacji treści i wymagań, a ich wykaz byłby długi i rzecz jasna dyskusyjny. Dlaczego uczniowie powinni dowiedzieć się czegoś o św. Franciszku i zakonach żebraczych późnego średniowiecza, a nie muszą zetknąć się z postacią św. Benedykta i olbrzymim ruchem monastycznym reguły benedyktyńskiej, bez którego w ogóle nie można zrozumieć kultury wieków średnich? Takich tajemnic jest w projekcie więcej. Projekt jest pisany poprzez formułowanie celów zoperacjonalizowanych, czyli opisów osiągnięć ucznia. Taki system ma pewne wady. Cele zoperacjonalizowane w istocie dają wyobrażenie o realnych oczekiwanych osiągnięciach tylko wtedy, gdy towarzyszą im dokładniejsze opisy warunków zachowań końcowych i standardu rezultatów kształcenia, odpowiadające pewnym pułapom wymagań szkolnych. Tymczasem zapisy projektu nie przyniosły – bo przynieść nie mogły – konkretnej informacji o tym, czego właściwie oczekujemy od dzieci i młodzieży w poszczególnych przedziałach wieku szkolnego. Gdyby taka konkretyzacja miała faktycznie nastąpić, tekst musiałby być dwu- lub trzykrotnie dłuższy i wzbogacony o przykłady zadań. Moim zdaniem **natrafiamy tu na głęboki rozziw pomiędzy wstępnymi deklaracjami a stanem faktycznym.**

W pierwotnym projekcie całkowicie znikły treści regionalne, które w ostatnim piętnastoleciu zaczęły stanowić ważny komponent edukacji historycznej, wprowadzany do niej jednak poprzez ścieżkę regionalną. Likwidacja ścieżek być może jest zabiegiem słusznym. W wielu środowiskach lokalnych były one jednak realizowane prawidłowo, a nawet z dużym zaangażowaniem, i osiągnano dzięki nim znaczne sukcesy wychowawcze i kształcące. To, co stanowiło istotę ścieżki regionalnej, powinno zatem znaleźć miejsce w edukacji historycznej na wszystkich etapach, gdyż inaczej zmarnujemy dorobek wielu nauczycieli, szkół, autorów publikacji i wydawnictw.

Sama idea projektu budzi więc wiele wątpliwości i nie widzę dla niej niezbędnego konsensusu środowisk zainteresowanych jakością edukacji historycznej w Polsce.